

国 語 科

—— 読みにおける集団と個のかかわり ——

1 はじめに

国語科の学習は、「聞く・話す」「読む」「書く」といった領域で行なわれてきたことはいうまでもない。ところで昨年までは、国語科という教科の特性にたって、「読むこと」を中心に「深める学習」にとりくんできた。

つまり、法則や規則性の発見をめざす「みつけた学習」とは、質的なちがいのあることを意識したのである。読み深めていく活動は、主観的、個性的な読みとりが、もっともたいせつにされなければならないからである。このことから、「深める学習の対象」として、読解における「読みの正確さ」読書における「読みの豊かさ」に焦点をおいた。読解と読書の相補するはたらきを保ちながら、主題や要旨の読みとりをねらいとして、児童にち密な分析的思考を育てたり、直観的なひらめきをたいせつにしてきた。そのことが読み深めていく価値である作品の世界や、作者のものの見方、考え方にふれることでないかと、読みとりの方法を求めてきたのである。

ところで、「深める学習の対象」については、物語文、説明文などと教材に応じて明確にしたり、学習過程についても、仮説——検証という明確な過程はふめないまでも、学年発達や教材構造をながめて変形をうちだし実践研究を続けてきた。ただ学習中の児童の思考の流れが、ほんとうに「深めるはたらき」として効果があったかという、じゅうぶんな解答をうちだすことができなかった。

本年は、児童相互の話し合う発言や、ひとりひとりのひらめきや表現をとおした読みとりの内容を分析したり、教師の助言・発問のはたらきかけや、学習過程の流れを吟味して、児童の思考の変わり方がどこであったかという、より分析的な実践をふんでいきたい。つまり「読みにおける集団と個のかかわり」という視点を設定したのも、そこに起点があったのである。

毎日の学習時間に、児童は活発な発言を呈したり、反対にひとり静かに考えたりする。また気持ちをこめて音読し、表現されている内容を読みとろうとしている。いずれにしても、今一步、児童の肉面的な思考の世界にはいりこみたいと考えている。

2 集団と個の深まりをめざす学習

1 深める学習の問題点

いずれの教科もそうであるが、学習を終わったあとで、教師（あるいは参観者）は、今の授業について、その人なりの直観的な評価をもつのが普通である。「きょうは、うまくできた」とか、「まあまあのできだった」、「まずい失敗をしたものだ」などの評価である。これは、長年の教師生活から来る直観的なものではあるが、かなり確実性もある。しかし、こういった直観的な評価も、ある時はたいへんな誤りをおかしている場合が少なくない。また、誤りとまではいなくても、とんだ見込みちがいをしている場合もある。しかも、集団を一つのものとして漠然ととらえているだけで、その集団を構成する個（ひとりひとりの児童）については、まったく無知とまで言っても言い過ぎとはいえないだろう。とくに、国語科の深める学習は、主観的・個性的な面が強く、学習そのものを客観的に分析していくことは容易ではない。しかし、だからといって、客観的な分析をさけるならば、いつまでもひとりよがりな指導の域を出ることもできず、学習指導の改善もおぼつかないのである。

そこで、本年度は、深める学習を通して児童がどのように変容したか、また、児童を変容させたものは何かに研究の視点を向け、それを集団と個のかかわりの中でとらえながら、授業改善の糸口を見いだそうとしたのである。

2 集団と個の深まりをめざす授業設計

(1) 授業観察の視点と方法

国語科の読み深める学習では、児童がその作品の主題・要旨をどこまで深く把握できたかということが、まず、大きなめやすとなろう。登場人物の心情に同感したり、感動したり、作者の考えに自らの意見をもちながら、主題や要旨を読み深めていくのであるが、その深まりの度合を、ある程度客観的にとらえようとすると、次のような方法があげられる。

- 記述（感想を書く、つづき話や作者・登場人物への手紙など）----- 文章（作文）
- 発言（指名されて発表した発言、指名されない自由発言やつぶやき）-- 音声（テープ）
- 音読（心情を味わいながら読む表現読みや朗読）----- 音声（テープ）
- 表情や動作（無意識のうちに出る表情や動作、体表現など）----- 視覚（写真）
- 描画（想像したものを絵にあらわしてみる）----- 視覚（実物）

以上、あげた五つの方法の中でも、学習中、一斉に、同じ条件で実施できるものと言えば、一番目の記述の方法であろう。学級集団の全員に、同時に実施でき、かなり客観性が期待できるものである。ただ、この記述だけでは、学習のそれぞれの過程でたえず変容する児童個々の反応を知ることはじゅうぶんではない。また、低学年のように文書表現の技能がじゅうぶん身についていない場合は、せっかくよい考えをもっている文章に書き表わすことができないという欠点もある。そこで、記述法と合わせて、一方では、発言、音読、動作や表情、描画などの方法も実施

していく。この方法では、学級の児童全員に同時に実施することはできないが、ある抽出児童数名に限定して、学習の初めから終わりまで詳細に観察していくことが可能である。ただ、客観的・一般的な判断は困難であるが、総合的・主観的に判断していくことはできるであろう。

以上、述べたような授業観察の視点と方法を、学習の中にどのように位置づけていくかについて、国語科では、実践例のそれぞれの(6)に、「予想される学習の流れ」を設定し、授業観察のチェックポイントを明示した。この学習の流れは、教師の基本的な発問や主な学習活動、予想される児童の反応を機能的に位置づけたもので、もちろん実際の指導はその通りに運ぶわけではないが授業観察の成果を高め、指導改善の有力な手がかりとなるであろう。

(2) 集団の変容を知るために

(1)でも述べたが、集団の変容を知る方法として、「感想の記述」などがある。学習の初め（一読後）の段階では、どこまで読みとっていたか、学習中ではどうか、学習後にはどのように読み深まったかを知るためには、そのつど、感想文の形で記述させた。1年生の説明文「ヘリコプター」はヘリコプターのとび方としごとのつながりを説いた文章であるが、初めの段階で、「なぜヘリコプターは、このようなしごとができるか」を記述させ、学習の半ばには、一つの仕事（例海で人を助ける仕事）に限定してやはり同じ内容を記述させ、学習の終わりの段階では、「ヘリコプターについてわかったことや思ったこと」を記述させ、集団の思考の変容を知ろうとした。それぞれの実践例(8)考察の①「観察の視点から」の項は、この変容をわかりやすく図式化したものである。分析の際には、かなり主観性もはあったが、集団の変容を知る有力な手がかりとなろうし、また、変容させたもの（教師の発問、児童の発言、活動など）を見いだすための資料となる役割を果たすであろう。

(3) 抽出児の思考の流れを知るために

個は集団によって高まり、集団は、また個によって高まるが、主観的・個性的な深める学習においては、この個の動きがきわめてたいせつになってくる。そこで、本年度の研究では、全体の動きと同時に、各級数名の児童を抽出して、その動きを追ってみた。その具体例は実践例のそれぞれの(7)学習の記録で述べるが、一方では、この抽出児の思考の流れを内容と方法の二次元の座標に表わしてみた。たて軸には内容条件（主題・要旨把握の深まり）を、よこ軸には方法条件（学習過程や形態・活動など）をあて、その中で抽出児の思考の流れを表わしながら、内容と方法の相関関係をさぐろうとしたのである。これによって集団と個のかかわりや変容したもの、させたものを明確にすることも可能である。（各実践例(8)考察の②抽出児の思考の流れ 参照）

以上のような考え方にたって、次に、集団と個の深まりをめざす学習の実践例を記したい。1年の詩教材、2年の物語文教材、5年の説明文教材の実践を通して、観察の視点や抽出児の思考の流れを分析し、指導改善の糸口を見つけていきたいと考えている。

3 実践例

1 詩教材指導例（1年）

(1) 題材名 ゆき子ちゃん（東書1年下）

- (2) 目標
- ・ やっと歩けるようになったゆき子ちゃんのだけなさや、それを見守る作者やその家族の愛情を想像しながら読みとらせる。
 - ・ 詩を読んで、その詩がすきなわけや、すきな表現について、自由に発表できるようにさせる。

(3) 教材のとらえ方と深める学習

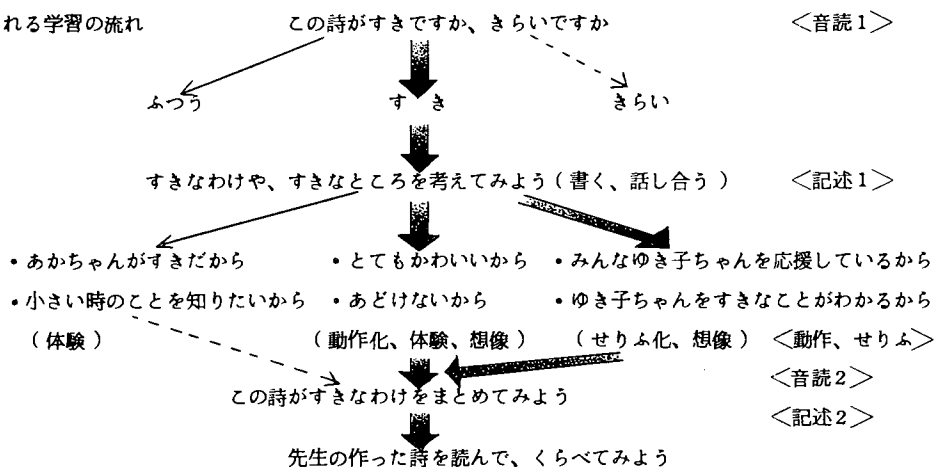
作品の主題については、目標にも述べたように、「やっと歩けるようになったゆき子ちゃんのかわいい動作・あどけないようすと、それを見守る作者やその家族のあたたかい愛情」ととらえたが、1年生の段階では、こういった主題を抽象的にことばで表わすのが目的ではなく、表現を通して話し合ったり、場面を想像しながら楽しく、イメージ豊かに感じとっていくことが大きなねらいになっていくのではないかと考えている。

(4) 児童の実態と指導の要点

1年生の児童は、この詩から、ゆき子ちゃんのだけなさを読みとり、感じとっていくことは容易であろう。しかし、「それを見守る家族や作者の愛情」にまで気づくことは容易ではない。ただ、「がんばって」、「でも、みんな手をたたいて」などの表現から何かを感じとる児童は少なくないと思う。どんな小さな発見でも見のがさず、それをよりどころとして、深める学習への発展としたい。なお、このような児童の感性をたいせつにするために、学習の切り込みとしては、「この詩がすきか、きらいか」の発問を用意し、このような直観的な把握のあとで、「なぜ、この詩がすきなのか」といったすきな理由やすきな表現について話し合いながら、分析的な読みへと深めていく。ただ、このような詩教材では、イメージの豊かさや感動の深さが非常にたいせつになってくるので、分析的な読みといっても、動作化やせりふ化を取り入れたり、また、生活体験を話し合うなどの活動をまじえながら、楽しく、想像豊かに読み味わい、感じとっていくような指導をくふうしてみたい。

(5) 計画 1時限扱い

(6) 予想される学習の流れ



（教材） ゆき子ちゃん

ゆき子ちゃんは、
 やっと あんよが できるように なった。
 小さい おててを
 ぎゅっと むすんで、
 おもちゃの ロボットのように、
 よっち よっち
 あるいてくる。
 「ほら、ゆき子ちゃん、
 がんばって。」
 おかあさんの ところへ
 やっと ついたと おもったら、
 にこっと わらって
 ころんで しまった。
 でも、みんな、
 手を たたいて ほめて あげた。

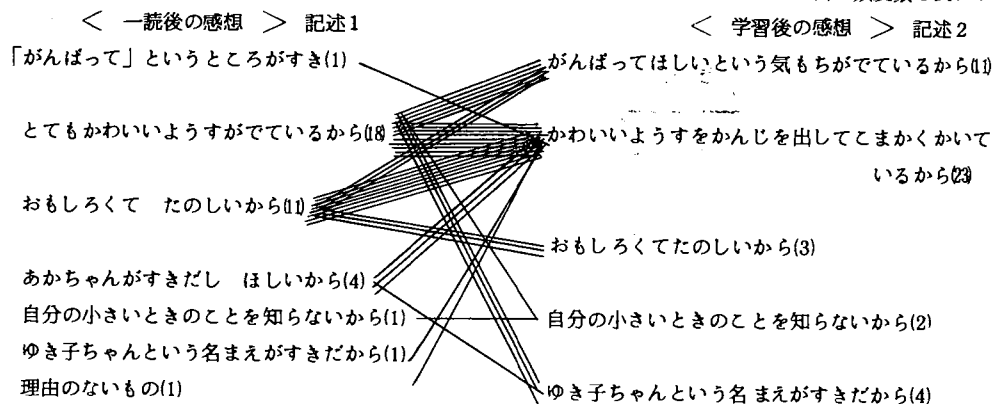
(7) 学習の記録 抽出児の・は表情や行動 ・()はつぶやき ・「 」は発言

教師の動き	全体の動き	抽出児 A	抽出児 B
<ul style="list-style-type: none"> ・(前略) ・それでは、すきなわけを考えてみましょう。わかった人は発表してください ・感じを出しているとか、こまかく書いているというのは、どんな感じを出したり、何を、こまかく書いているのですか ・すると この「かわいいから」と「こまかく」や「感じを出している」をまとめてもいいね ・では、「おもしろい」とか「たのしそうだ」という人に聞きますよ。何か楽しそうですか ・おうえんしているところが楽しそうですね。では、はじめに、かわいいところから、しらべていきましょう。どこが かわいいか、みつけてください ・かわいいところがたくさん出てきましたね。ゆき子ちゃんぐらいの子がみんなのうちや近所にいますか ・小さいおててというけど、どんな手かな ・ひらいてみたことがありますか ・では おもちゃのロボットとゆき子ちゃんは、どんなところが似ていますか 	<ul style="list-style-type: none"> ・(前略) ・おもしろいから ・ゆき子ちゃんがかわいいから ・小さい時を知らないから ・名まえがすきだから ・こまかく書いてあるから ・かんじを出しているから ・ゆき子ちゃんのかわいいところがこまかく書いてあります ・ゆき子ちゃんのかわいい感じがよくでているのです。 ・いいです(多数の声あり) ・こまかく書いてあって、感じを出しているから、かわいい ・ゆき子ちゃんが、がんばっているし、みんなが、おうえんしているからです ・小さいおててをぎゅっと・・・ ・おもちゃのロボットのように ・にこっとわらってころんで・・・ ・やっとなんがができるよう・・・ ・よっちょっ歩いて・・・ ・います います (口々に) ・うちにもいるよ ・ぎゅっとしていてね 手がふわふわでね、にぎっていたよ ・となりの子だけど、力を入れて、なかなか広げなかった ・消しゴムをはなさなかった ・手をあげたら あせとあかがいっぱいたまっていたよ ・よっちょっ歩いてくるところが似ています ・手をむすんでいるところですよ 	<ul style="list-style-type: none"> ・(前略) ・挙手 ・(ああ言われた) ・挙手 ・挙手 ・(先生 ぜんぶ) 言われたわ ・(かわいいこと) ・うなずいている ・挙手 ・(全部いわれた) ・挙手(いいです) ・挙手 指名される ・「言われてもいいんでしよう おもちゃのロボットのようによっちょちというところ」 ・(いるいる) ・挙手 ・自分の手のひらの中に赤ちゃんの手のひらの大きさをかいている ・「わたしの妹はまだ赤ちゃんだけどおててをぎゅっとむすんで、ふわふわみたいで、わたしなんかよりやわらかいですよ」 	<ul style="list-style-type: none"> ・(前略) ・消しゴムを手の中でころがしながら聞いている ・(わたしに妹がいらないから・・・) ・挙手 指名される ・「かわいいところをこまかく書いています。ふつうの人だったら、手をぎゅっとにぎらないけど赤ちゃんはぎゅっとにぎっているし、歩くのもたおれそうに歩きます」  ・表情や動作をまじえながら発言する ・消しゴムを机の上でころがす ・手をにぎってみる ・挙手 ・挙手(指名) ・「わたしの家となりによしちゃんがいいて、わたしがいつもだっこしているの 手をひらいてみたら とも小さかった」

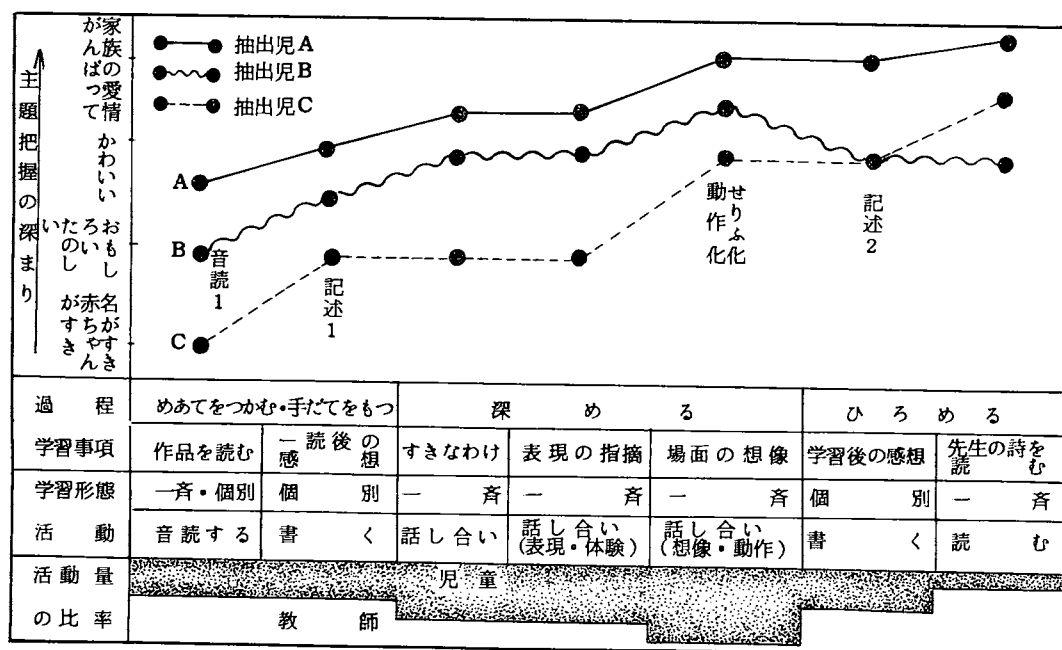
<ul style="list-style-type: none"> • だれかに前へ出てきてもらって この時のゆき子ちゃんの動作を してもらいましょう • いまのC君について意見はあり ませんか 	<ul style="list-style-type: none"> • (C児前へ出て動作をする) 	<ul style="list-style-type: none"> • 挙手 手をぎゅつ と前ににぎって笑 っている • C児の動作をわら いながら楽しそう に見ている。 • 「歩いているとこ ろが速すぎた」 • 自分の手をにぎり 歩くまねをする。 ゆっくりからだを 左右にふりながら • (見たことある) 	<ul style="list-style-type: none"> • 手をたたく • 挙手 • 笑っている • 同感の意を表わす (横を向いてる) • (ちがう)
 <ul style="list-style-type: none"> • 先生がおもしろいものを用意し たよ、見てごらん (人形を教卓の上で速く歩か せたり、ゆっくり歩かせる) 	<ul style="list-style-type: none"> • 音をたてないほうがいい • わらってばかりいたけど お かあさんのところへきてから わらえばよかった • うしろへたおれたけど、だき つこうとして前へたおれたの だと思います • わあっ おもちゃ屋で買って きたの • もっとゆっくり • ちがう ちがう にこっと笑 わんがいね 	<ul style="list-style-type: none"> • 喜んでみている • (手が開いてる) • 手をにぎっている • うれしくてたまら ないようす • 指名され、前へ出 て動作をする 	<ul style="list-style-type: none"> • うれしそう • (へんだ)
<ul style="list-style-type: none"> • ジャ もう一度だれかにやって もらいましょう 	<ul style="list-style-type: none"> • わらったらだめよ • 手を前に出して・・・ • うまい うまい • ころんだのが いい • おかあさんにだきついた 	<ul style="list-style-type: none"> • 挙手しながら はい 先生 い いこと考えたよ • 足をとんとんさせ て発言したいよう すである • (ああ言われた) • 挙手 「おうえんしてい ることがわかる」 • 挙手 (ああ言われた) • 字を目で追いが ら口ずさんでいる 	<ul style="list-style-type: none"> • 声を出してわらい ながら からだを ふるわせている • わらっちゃ いけないよ • どうしてだろう なぜだろうといっ た表情で考え込む • 友だちの発言を注 意して聞いている
<ul style="list-style-type: none"> • さっきから かわいいように 線をひきましたが、まだ線をひ いてないところがありますね、 ここでは、どんなようすがわか りますか • そうですね では、ゆき子ちゃ んを応援する気持ちで、このこ とばを言ってください(後略) 	<ul style="list-style-type: none"> • 「ゆき子ちゃん、がんばって 」というところで みんなが おうえんしていることがわか ります • ころんだのに みんなで手を たたいてはめてあげたのは ゆき子ちゃんが小さいから • せっかくがんばったから手を たたかないと かわいそう • みんな ゆき子ちゃんが大き きなのだと思います • 前から順に、「ほら、ゆき子 ちゃん、がんばって」をせり ふ化する 	<ul style="list-style-type: none"> • 挙手しながら はい 先生 い いこと考えたよ • 足をとんとんさせ て発言したいよう すである • (ああ言われた) • 挙手 「おうえんしてい ることがわかる」 • 挙手 (ああ言われた) • 字を目で追いが ら口ずさんでいる 	<ul style="list-style-type: none"> • どうしてだろう なぜだろうといっ た表情で考え込む • 友だちの発言を注 意して聞いている • 挙手 指名 • 読み終わり 手を たたいてもらう

(8) 考 察

① 観察の視点から（この詩がすきなわけを一読後と学習後の感想から対比して）（ ）は頻度数を表わす



② 抽出児の思考の流れから



③ 結果の考察

学習は終始楽しく進行していた。指導者の直観的な評価では、かなり学習の成果が上がっていたように思われる。そこで、①の感想の対比をながめると、「がんばってほしい」という家族の愛情を指摘したものが、一読後では、わずか1名であったのに対して、学習後には、11名にふえていることが目立つ。また、「かわいいうす」を述べたものも学習後には、かなりふえてきており、反対に、表現内容から直接つながりのない感想は減っている。このことから指導者が目標に上げた主題把握にかなりせまじえたと解釈できよう。つぎに、②の抽出児の思考の流れを見ると、A児の伸びが目立つ。A児は、日常の学習でも活発な児童であるが、本時ではとくに自分の家にゆき子ちゃんと同年令の幼児があり、教材に対する親しみが強く感じられた。生活体験の発表や動作化では、まったく作品にとけこみ、想像豊かに読み深まっていた。最後の教師の詩に対しても、作品の主題に同感の気持ちをいっぱい表わしていた。B児の場合、体験の話し合いや動作化などではかなり活躍し、よく読み深まっていたようであるが、記述2では学習の成果がじゅうぶん身についたとは言えなかった。C児は、詩の表現のおもしろさにとらわれすぎていたようである。

2 物語文教材指導例（2年）

(1) 題材名 小さな青いきかん車と牛

(2) 目 標 ①人々が牛を農場に帰そうとするやさしさと、タップスさんと機関車の心のふれあいを読み味わわせる。

②おもしろい・好き・ふしぎなところはどこか、文章の中からさがしだし、自分の考え方を他人に伝えることができるようにする。

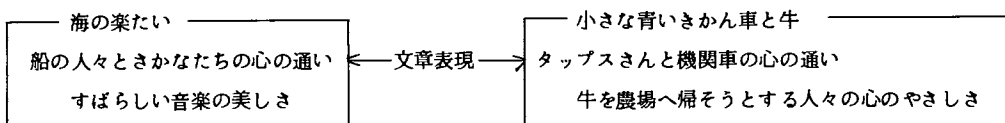
(3) 教材のとらえ方と深める学習

この教材は、機関士タップスさんと小さな青い機関車の心のふれあいが、ずっと前から通じ合っていたことを、牛の出合いを通してさらに深めさせる作品である。表現は牧歌的な情緒を感じさせる淡々としたものであり、その中に人の心のやさしさを感じさせてくれる。

深める学習の対象としては、①「おれたちふたりは、おかしなぼうけんをするものだなあ、きょうだい」を中心に登場人物の心の通いをくみとらせる。②文章表現の中から、その理由をみつける技能 といった二点を追究することにある。

(4) 児童の実態と指導の力点

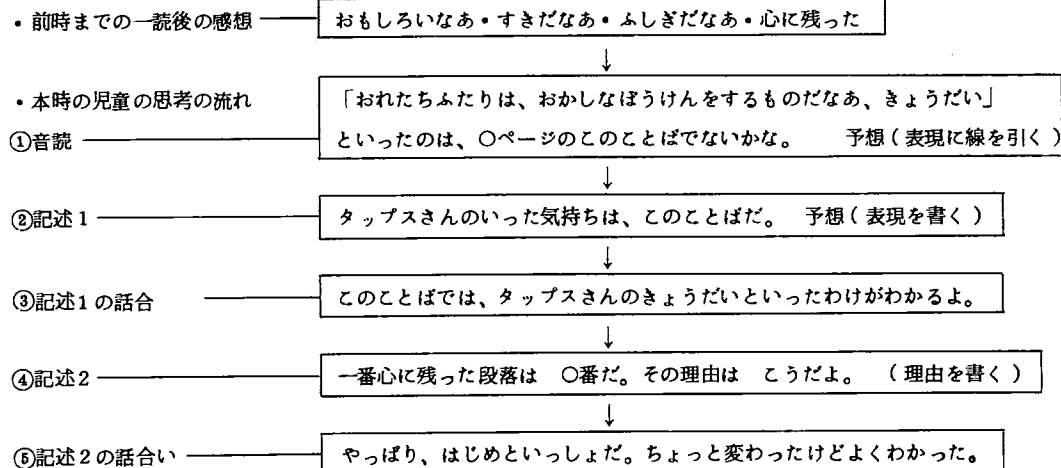
先に「海の楽たい」を学習し、船の人々とさかなたちの心の通いから、ふしぎなすばらしい音楽の価値について話し合った。その時の追究する主題の決め手は、文章表現からみつけさせるという学習方法を強くとった。



「小さな青いきかん車と牛」は、「海の楽たい」と素材はちがうが、主題は人間とものとの心の通いを深めていくことに変わらない。このことから「海の楽たい」で身につけたと思われる。「人ともとの心の通いを読み味わっていこう」という能力の定着が、本時にも表われるかどうか分析していきたい。児童は文章表現のどのことばで心の通いをみつけるか予想できるが、その思考の流れを細かくみいだしていきたい。

(5) 計 画	めあてをつかむ	全文読みと一読後の感想を書く。めあてについて話し合う。	1 時
	手だてをもつ	つながりの場面をしらべる。	1 時
	深める	場面ごとの内容を読み深める。	3 時（本時 3 時）
	ひろめる	作品を読む。評価。	2 時

(6) 予想される学習の流れ



(7) 学習の記録

教師の動き	全体の動き	a 児	b 児	c 児
<ul style="list-style-type: none"> • どんな勉強でしたか • 本を読んでわけの出ていることばに線を引きましょう。 • 線を引いたところとわけのわかることを書きましょう。 <p>机間巡視</p> <ul style="list-style-type: none"> • では わけを発表してもらいましょう (児童のかいた絵の提示と発言の板書) ○ →板書 ○ ともちみたい ○ 人間みたい ○ うれしい ○ はめられて、いつもいっしょに走る ○ 線路の中へ • ①の楽しそうにというところをかいた人(①は場面をさす) ○ タップスさんは楽しい ○ 仲よく走った ○ 仲よし ○ がんばろうね • ぼうけんだね 	<ul style="list-style-type: none"> • めあてを話し合う • 各班の一番から音読していく。各自線を引いていく • 各自ノートに書く • 30名ぐらい書きおえる。 • 牛を線路から追いつけようとしたから • まるで人間みたいにいったところは友だちみたい • 「ばんざい」といわれたことでうれしくなったの • いつもいっしょだからはめられたの • 線路の中にはいった牛を追いだすところ • まるで人間にでも話しかけるようであるから • ぼくのいいたいのは、ばんざいもそうだけど、終わりの勢いよく走っていったところ、タップスさんと機関車はやはり友だちだと思う。 • 牛を追いだすところ 	<ul style="list-style-type: none"> • 挙手「そうです」 • 音読はよい • 「ばんざい」手をふりましたに線を引く (a₁) • 「ばんざい」手をふりましたと書く • そのわけもいえるよ (a₂) • それもあるけれどほかに • 人間みたいと書いてあるところは同じ気持ちだ。(a₃) • 同じです (a₃) • うれしいうれしい気持ちだよ • それもわかるよ • そうかなあ • あんまりははっきりしないな もうすすんでいるのに • だから、ばんざいとはめられているのもいっしょ 兄弟のようにも楽しそうにいっしょ • いいよ わかるよ 似ているよ c 児のいいたいところといっしょ • 意味がはっきりしないな 	<ul style="list-style-type: none"> • 考えてうなずく • 音読はいいまちが多い • まるで人間にでも線を引く (b₁) • わかったことを書くのですか • 楽しそうにまで書きつめをかむ (b₂) • 同じです (b₃) • 聞きながら本をめくりだす • 聞いているがむとんちゃくのままよそ見する • それもそうだけど • きょうだいだからでしょう • ぼくの楽しそうとつながるよ (b₄) • わかったけれどいいにくいな 	<ul style="list-style-type: none"> • 考えている • 音読はたどたどしく読む • 楽しそうに走るに線を引く (c₁) • 楽しそうに走ると書いていく (c₂) • からだをぐらぐらさせる • ぶつぶついつてあいつちをうつ • そのわけは・・・ • 発言したそうに手をあげている • 自分の書いたことがいいなくて、からだをのりだしていく • ハイの連呼でやかしい • 楽しそうにというのは仲よく走っていたということ (c₃) • そこはいっしょの気持ちだな (c₃) • がんばろうといってるんだね • はっきりしません

教師の動き	全体の動き	a 児	b 児	c 児
<ul style="list-style-type: none"> 機関車の気持ちは 一番心に残った段落を○で囲んでください。そのわけもかきましょう。 前の(一読感想・記述1)感想と変わった人はいいますか、どうですか。 かわった人やかわらなかった人も、そのわけをまとめようね 	<ul style="list-style-type: none"> きょうだいのようにです。 自分のノートに書いたことを、まとめようとしていく 各自ノートに書く だんだんみんなの話を聞いていたら兄弟みたい気持ちがよくわかった最後のひとっ走り をさせようとしたところで心にしみました かわった 15人 かわらない20人 	<ul style="list-style-type: none"> 仲のよいところは最後のひとっ走りとか、火をたいてとかでわかり自分の弟みたいになっています。 ⑮おれたちふたりは……を書くやっぱり弟のようにかわいがったから ㉔ よくわかる ぼくのはちがってきたかな ㉔ しらべてみようと やっぱりかわらないな ㉔ 	<ul style="list-style-type: none"> ほんとだな、でもぼくはまだちがうみたいだ ⑮心がこもっている ㉔ ㉔ ㉔ ㉔ ㉔ タップスさんと心のつながりがあるな でも、わからんな おかしなぼうけんをしたな ㉔ でも⑮にしておこう ㉔ 	<ul style="list-style-type: none"> いっしょだよ、自分の弟みたいだ ⑬タップスさんが牛を助けてあげようと思ったから ㉔ 前とかわったよ ㉔-⑬にしたよ、牛をたすけてあげところが心にのったよ ㉔ 牛を追いだすことがやさしいことなんだよ

以上の結果の考察を次のページで記すが、本時の児童の主な発言の板書を記す。

絵は児童のかいたもの

絵 4 絵 3 絵 2 絵 1

きかん車・タップス

← おいだしてやろう →

走いきおいよくきてきを鳴らして

ポー ポー ポー

さいごのひとっ走りさせようと火をたいてやりました

自分の弟みたい

まるで、人間にでも話しかけるように

人ともだちみたい

「ばんざい ばんざい。」

うれしいうれしいつしに走から

「きかん車をゆっくりやろうかして、あいつをおいだしてやろう。」

せんろの中にはいる

ある晴れた日の午後、小さな青いきかん車が、楽しそうにいなを走っていました

タップスさんは楽しく走っていたきかん車と楽しく走っていたせんろの中にはいる

おれたちふたりはきかん車を走らせるものだなあ

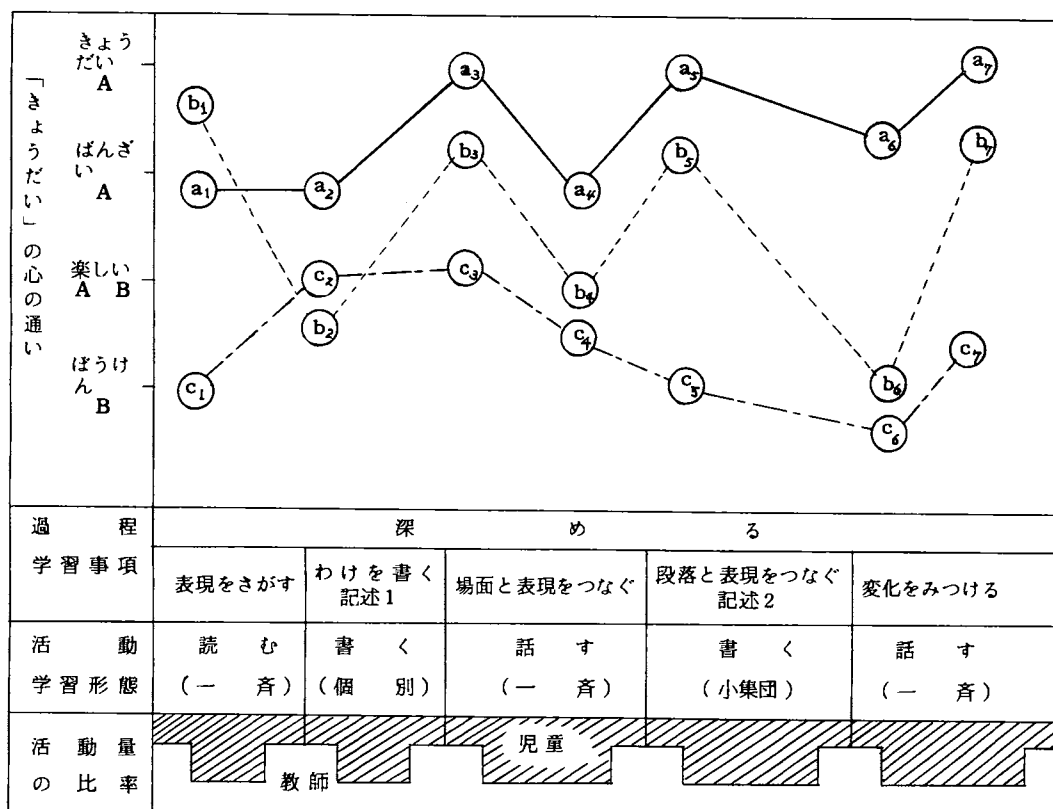
どうしていったのかな

(8) 考 察

① 観察の観点から (ア)一読後の感想 (イ)記述1と (ウ)記述2の(A)(B)の三点の流れと、タップスさんと機関士の心の通いの(A)「きょうだい」という内容と、牛を追いだすことの(B)「ぼうけん」という内容の(A)(B)二つの変容をみることによって読み深めたはたらきが分析できる。記号で示した人数で表わしてみよう。

(ア)	(イ)	(ウ)	人数	(ア)	(イ)	(ウ)	人数	これでわかることは、A—A—Aの児童は初めから「きょうだい」の心の通いを読み深めていると考えられ、B—B—Bの児童は「ぼうけん」という行動に興味をもっていることがわかる。結果的には、(ウ)の所でAに変わっていくことが理想的であろう。
A—A—A	----	8		B—A—A	----	10		
A—B—A	----	5		B—B—A	----	5		
A—A—B	----	1		B—A—B	----	3		
A—B—B	----	1		B—B—B	----	3		

② 抽出児の思考の流れから



記述1と記述2の結果、a児は「ばんざい」といったお客のはげましのことばで、主題を読みとろうとしている。b児は、楽しく走るという機関車の動きで主題に迫り、c児は、ぼうけんを通して物語のおもしろさに感動している。

③ 結果の考察

深める学習の対象(何を)は「心の通いをくみとる」ことであったが、方法(どのように)の表現の中からはがすという学習によって、かなり迫り得たようである。結果的には「おれたちはふしぎなぼうけんをするものだなあ、きょうだい」といった内容を読みとったものは、35人中、28人理解できている。7人は「ぼうけんを通しての楽しみ」という次元で読みとっている。反省としては、学習中「ばんざい」「楽しそうに走る」「まるで人間に話しかける」という理由をあげた時に、もっと児童相互の間で、その理由に話し合わせるべきであったと考える。そのことによって、主題についての話し合いがより深まったのではないだろうか。

3 説明文教材指導例（5年）

(1) 題材名 動物の能力（東書5年下）

(2) 目標 ・ 要旨を段落相互の関係に注意しながら読みとることができるようにする。

・ わからないこと、興味を持ったことなどを辞典や参考書などで調べることができるようにする。

(3) 教材のとらえ方と深める学習

この作品は、動物の能力について「動物をオリンピックに出したら、金メダルがとれるか」という話題提示から、チーターとカンガルーの2つの例を示しながら、「実力を発きするのは必要にせまられた場合に限る」と結論づけている。筆者は、元上野動物園長なのであるが、文章からは、動物の能力のすばらしさについても、上の結論と同じほどの気持ちを持っていることが感じられる。深める学習の対象として、①「動物が実力を発きするのは必要にせまられた場合に限る」という、筆者の考えを、段落相互の関係に注意しながら読みとること ②疑問点、興味を持ったことなどを、辞典や参考書などで調べる技能の2つがあげられる。

(4) 児童の実態と指導の要点

児童は、説明文において、文章構成を表わす図を書いた経験をほとんど持たないが、この教材は、文章もあまり長くなく、内容もやさしいので、かなり容易に要旨を把握できそうである。しかし、特に、上の①について、接続詞や指示語、文末表現などを手がかりに、文章構成に目を向けさせ、深めることができるように指導したい。

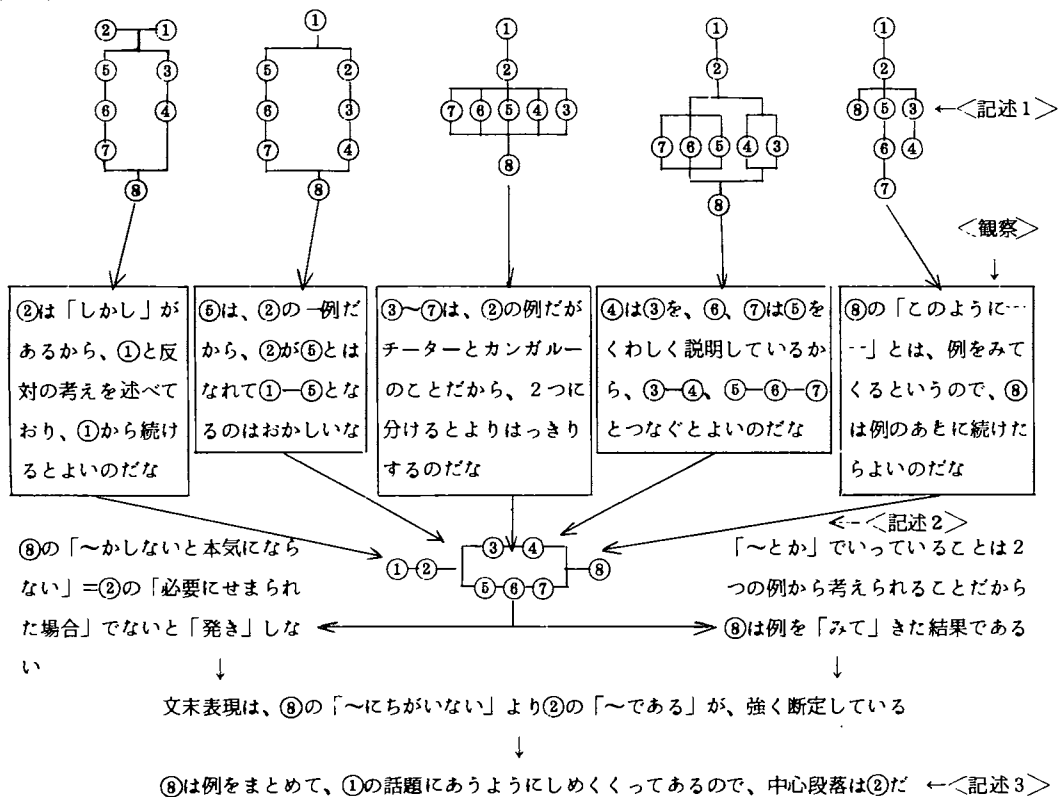
(5) 計画 めあてをつかむ 全文を読んで感想を話し合い、課題を設定する。

手だてをもつ 筆者の考えを予想する。学習計画について話し合う。} ----- 1時

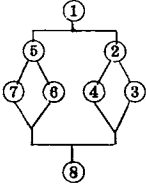
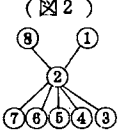
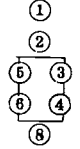
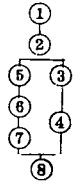
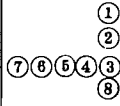
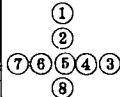
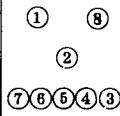
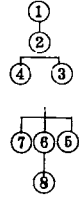
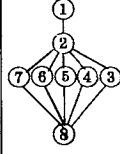
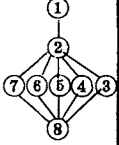
深める 段落の要点をつかみ、段落相互の関係を調べて要旨を読み深める。- 3時（本時²/₃）


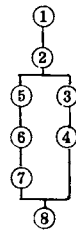
ひろめる 発展的に、知りたいことなどを調べる。評価 ----- 2時

(6) 予想される学習の流れ



(7) 学習の流れ

教師の動き	児 童 の 動 き	抽出児 A	抽出児 B	抽出児 C
<ul style="list-style-type: none"> 課題の確認をさせる。㉔ 構成を表わす図を書きましょう ㉕ (机間巡視) (黒板に、段落の番号と要点を書いたカードを①から順にはっておく) 	<ul style="list-style-type: none"> 課題の想起、確認をする (要旨把握のために段落の組み立てを調べる) 作業を始める <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>(図 1)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>(図 2)</p> </div> </div>	<ul style="list-style-type: none"> すぐ書く  <ul style="list-style-type: none"> 一部分直す 	  <ul style="list-style-type: none"> 消して直す 	<ul style="list-style-type: none"> しばらく考えている 
<ul style="list-style-type: none"> 発表してもらいましょう 2つの構成図について話し合しましょう ㉖ 「このように」というので前からのことをまとめているというのですが、これはどこを指して 	<ul style="list-style-type: none"> D児、黒板でカードを組み立てる(図1) ほかに、ほかに、と挙手がある B児、黒板で直す(図2) ほかに、ほかに、と挙手がある D君のは、②には「かれらが」となっているのに、チーターの方とだけつながっていますが、カンガルーとの関係が表われていないのではありませんか。 Bさんののに言いますが、①は問題で⑧はそれの答えなので、⑧からその他のものが出ているのはおかしい つげ加えて、⑧は①の答えて、②やその他の例を見てから⑧がわかるというのです。 それは「このようにみてくると」というのでまとめていることからわかります。 いいですの声 挙手(15人) ③〜⑦です ②〜⑦です わたしは②〜⑦ですが、②は③〜⑦の前置きで、①を問題とすると②はその予想と考えら 	<ul style="list-style-type: none"> 挙手 挙手 ほかに 挙手 いいです ほかにと挙手 いいです いいです 挙手 	<ul style="list-style-type: none"> カードを組み立てる いいです 意見を聞きながら直す 	<ul style="list-style-type: none"> 意見を聞いて直す 

<p>いるのでしょうか ね ㉔</p> <p>・「このようにみてくると」のだと言っているのですか ㉕</p> <p>・それは、どんな状態にさせることですか。</p> <p>・そうですね。では、どうですか</p> <p>・それでは、㉓～㉗の例の部分はどのように組み立っているのでしょうか ㉖</p> <p>・話し合いをもとに、ならばかえてもらいます㉘</p> <p>・同じ人は</p> <p>・これについて意見を述べてください ㉙</p>	<p>れるからです。</p> <p>・㉔から2種類の例を出してあり、その例を見て㉘がわかったのですから㉓～㉗です。</p> <p>・わたしは㉔～㉗です。㉘に書いてあることは㉔のことを含んでいると思うからです。</p> <p>・㉔の初めの「しかし」は、㉔が㉓に対して反対のことを言っていることを示しています。だから「このように」は㉓～㉗です。</p> <p>・挙手が多くある</p> <p>・動物をオリンピックに出してもだめだ</p> <p>・えさを目の前に見せたり、後ろからおどかしたりしないと本気にならない</p> <p>・おそってくる敵から逃げるという状態です</p> <p>・必要にせまられるということです</p> <p>・㉓～㉗だと思います。そのわけは、㉓～㉗は㉔の例であり、「このように」というのは、例をさすからです。</p> <p>・㉓は例で、㉘は例の中の例です</p> <p>・つけ加えて、チーターは動物の中の1種類でカンガルーもそうです。そして、この2つが実力を発揮するのはこんな時だと、具体的に言っているのです。</p> <p>・㉘は㉓をくわしくしています</p> <p>・㉕㉖㉗も同じようです</p> <p>・E児、黒板のカードを直す</p>  <p>・いいです ・ほかに</p> <p>・挙手(29人)</p> <p>・ぼくは、㉔が中心段落だと思うのですが、すると、組み立てが違っていました(F)</p> <p>・ぼくは、途中でこのようにしたのですが、これは、㉓が問題で㉔は小さな答え、つぎに、チーターとカンガルーの必要にせまられた場合の動きが書いてあり、㉘は答えです(D)</p> <p>・㉘は例から出たまとめが書いてあります。</p> <p>・㉔だけが、他とちょっとちがう気がします</p> <p>・㉓が問題で㉘が答えと言えるから、㉓と㉘を別な線で結べはよいと思います(G)</p>	<p>・でもと挙手</p> <p>・挙手</p> <p>・助けてと挙手</p> <p>・挙手</p> <p>→ 発言</p> <p>・にてきた</p> <p>・にてきた</p> <p>・いいです</p> <p>・挙手</p> <p>→ 発言</p>	<p>・図を直す</p>  <p>・挙手</p> <p>・挙手しようとする</p> <p>・うなづく</p> <p>・じっと見ている</p> <p>・挙手</p>	<p>・文章のあちこちを見ている</p> <p>・文章㉘を見る</p> <p>・じっと見ている</p> <p>・挙手なし</p> <p>・じっと話し合いに耳を傾けている</p>
--	---	--	---	--

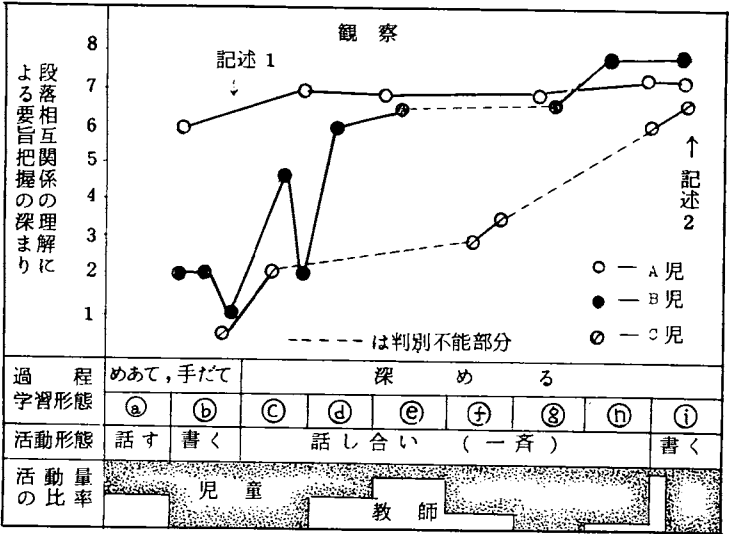
G児のこの発言に対し、A児が「このままでいいのです。結ぶ意見もわかるのですが、そうすると、みんなつながることになります。たとえば、チーターがえものを追う時に実力を発揮するのだから、オリンピックに出しても…」というように関係があるからです。だから、理由とか例が出て、最後にまとめてあるので、途中、順に経ているのがよいのです」と反論した。G児のような考えは、今やっている構成図の性質についての理解が統一されていないところから出て来るのだと考えられたので、A児の発言をもとに、文章の構造と筆者の述べた順序を表わしているものであることを確認し、G児の言う線がなくても関係は表わされていることになると了解させる。この確認で、②を最初に出したり（F）、例のあとにもってきたりして再構成していたものは、今の場合は考え方が異なるのだと指摘された。結局、E児の出したものでよいということになったが、この段階で中心段落は、②が18人⑧が22人であった。（構成図を考える前は、②が8人⑧が32人、学習後は②が35人、⑧が5人）

(8) 考 察

① 観察の視点から（要旨について 左は構成を考える前 右は学習後）

動物はすばらしい能力を持っているが	+ ②段落の内容	3人	動物の能力はすばらしいが+②段落の内容	12人
②段落の内容		10人	②段落の内容	21人
動物の能力は生きるために必要なもの		3人	実力発揮は生きるために必要な時である	1人
発揮する場所が人間とちがう		1人	実力発揮は自分がとくになる時である	1人
能力はすばらしいが+⑧段落の内容		11人	動物はすばらしい能力を持っているんだぞ	2人
⑧段落の内容		6人	動物の能力は生きるために必要なもの	1人
動物はすぐれた能力を持っている		3人	動物の能力はかくえている	1人
無 答		3人	動物の能力はすぐれている	1人

②抽出児の思考の流れから



1. 話題提示、考え、例示、まとめを区別する
 2. 叙述の順序にそって、構成を考える
 3. 例を2つに分ける
 4. ③-④ ⑤-⑥-⑦
 5. ⑧は①に対応する
 6. 文章構成図ができる
 7. ⑧は②と同じことを述べている
 8. ②が中心段落である
- ④-⑩は、(7)学習の流れの中の記号と一致する
- ① 中心段落について

③結果の考察

「このように」が指す部分から、②と⑧の関係をあきらかにしようと意図したが、確かな決めてが出てこなかったこともあり、上の②のC児に見られるように、あまり効果的ではなかったといえる。また、児童の思考は流動的であり、教師や他の児童の発言により、前の自分の考えを少しずつ修正しているようである。

4 研究の反省と指導の改善

本年度は、深める学習を通して、児童がどのように変容したか、また、児童をそのように変容させたものは何かに研究の視点を向け、それを集団と個のかかわりの中でとらえながら、授業改善の糸口を見いだそうとしてきた。そのために、具体的な研究としては、まず、事例ごとに「予想される学習の流れ」を設定し、その中に、授業観察のチェックポイントを明示した。また、読みの深まりの度合をチェックする方法を考え、実践にうつした。しかも、授業記録のとり方では、全体（集団）の動きだけでなく、数名の児童を抽出して、個別に学習の記録をとっていった。そして、その結果をできるだけ客観的な資料になるよう、表や図にあらわすことを試みた。次に、以上の実践をふり振り返りながら今後の指導の改善について二、三述べてみたい。

1 授業観察のチェック方法について

全体の動きだけでなく、数名の抽出児を個別にチェックしていった方法は、今まで、全体の動きのみに目を奪われがちだった教師の目を、ひとりひとりの児童に向けることができたという利点があった。ただ、予想されていたことではあったが、主観的な判断を要求される国語科深める学習で、どこまで客観的なチェックが可能かということについては、まだ、じゅうぶん解決されたとは言えない。本年度は、とくに、感想を記述したものや発言の内容を中心にチェックしたが、たとえば、低学年児童では、自分が思っていることや考えていることを文章化する表現技能が伴っていないために、正確にチェックできない場合もあったのである。もちろん、以上の方法のほかに、音読や表情、動作、描画などもあわせて実施してきたが、今後は、深める学習におけるチェック方法をさらに吟味して、より客観性のあるものに高め、指導の改善をめざしたい。

2 集団と個のかかわりについて

学級の児童数名を抽出して、その動きを個別に追っていった授業観察の結果、今までの指導についてかなり反省が生まれた。それは、指導者が全体的な動きやふんいきから判断していた学習の評価が、個々にチェックしたものとかなりずれている場合が少なくないことである。また、学習のはじめと終わりで読みの深まりが著しかった児童がいる反面、あまり変容がみられない児童もいるという個人差の問題もはっきりとあらわれてきた。今後は、こういったひとりひとりの児童を生かしていく指導に改善していかなければならない。具体的には、書くことの活動を取り入れることによって個の深まりをめざしたり、集団と個をつなぐかけ橋としての小集団の学習の位置づけを授業設計の中に、適時とり入れていくというふうを試みていかなければならない。

3 深める学習の特性について

国語科の深める学習は、法則や規則性の発見をめざす「みつけたす学習」とは質的なちがいがあことは前にも述べたが、文章の美しさを豊かに感じとっていくという国語科本来の目的に立ちかえって、児童の感性に訴える学習、心の奥底をゆさぶる学習をめざして、指導の改善を試みていきたい。